



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2013

**Eine inklusive Schule ist eine gute Schule: Empirische, konzeptuelle und
theoretische Betrachtungen. Sammelrezension**

Pool Maag, Silvia

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-88988>

Journal Article

Accepted Version

Originally published at:

Pool Maag, Silvia (2013). Eine inklusive Schule ist eine gute Schule: Empirische, konzeptuelle und theoretische Betrachtungen. Sammelrezension. Journal für Schulentwicklung, 17(4):57-61.

PoolMaag, S. (2013). Eine inklusive Schule ist eine gute Schule: Empirische, konzeptuelle und theoretische Betrachtungen. Sammelrezension. *Journal für Schulentwicklung* 17(4), 57-61.

Eine inklusive Schule ist eine gute Schule: Empirische, konzeptuelle und theoretische Betrachtungen

Verschiedene Fragenkomplexe prägen den integrations- bzw. inklusionspädagogischen Diskurs. Die Wahl der rezensierten Texte und Büchergreift die aktuelle Diskussionsstränge auf, um inhaltliche Zugänge auf verschiedenen Ebenen zu eröffnen:

1. Der Beitrag von Heward „*Ten Faulty Notions About Teaching and Learning That Hinder the Effectiveness of Special Education*“ (2003) steht für die unterrichtsbezogene evidenzbasierte Forschung aus dem angloamerikanischen Bereich. Er problematisiert die Wirksamkeit der unterrichtsbezogenen professionellen Überzeugungen – ein breit diskutiertes Thema in der scientific community – und zeigt auf, in welche Richtung diese „professionale Überzeugungen“ verändert werden können, um Schulen mit Lernschwierigkeiten effektiver zu unterrichten.
2. Das „*Rezeptbuch schulische Integration*“ (Lienhard-Tuggenier, Joller-Graf, Mettauer-Szaday, 2011) zeigt praxisorientiert auf, wie Inklusion umgesetzt werden kann und welche Herausforderungen sich dabei stellen.
3. Felder (2012) stellt die Frage nach der *Genetizität* im Zusammenhang mit Inklusion und richtet damit den Fokus auf ein ethisch-normatives Thema, das zunehmend in die inklusionspädagogische Diskussion Eingang findet und eine wichtige Ergänzung zur evidenzbasierten Perspektive darstellt.

1. Zehn bedenkenwerte Annahmen zur effektiven Schulung von Kindern mit Lernschwierigkeiten

Bei der Frage nach der Effektivität der Schulung von Kindern mit Lernschwierigkeiten verweist Heward (2003) auf zehn falsche Annahmen, die die Wirkung von Lehrpersonen beeinträchtigen. Der Autor untermauert seine Thesen mit Bezug auf verschiedene Studien:

(1) Strukturierte Lehrpläne behindern wahres Lernen.

Der Autor plädiert für einen strukturierten Lehrstoff, der die Generalisierung von Wissen unterstützt. Kompetenzmodelle, die die wichtigen Inhalte abbilden sind für einen sinnvollen Wissensaufbau ebenso notwendig wie die kognitive Aktivierung der Lernenden, wovon der Autor jedoch rigide Vorgehensweisen ausschließt (S. 188f).

(2) Das Training einzelner, isolierter Fähigkeiten reduziert Bildung und ignoriert das Kind als Ganzheit.

Lernen soll stets kontextbezogen sein, aber nicht nur (S. 189f.). Im Bereich der phonologischen Bewusstheit bewährt sich die Förderung von einzelnen Fertigkeiten, da diese dann Einfluss auf die Lesekompetenz im Schullaufbahn nehmen. Schwächen sollen erkannt, benannt und gefördert werden, wenn das isolierte Training einzelner Fähigkeiten den weiteren schulischen Erfolg fördert.

(3) „Drill & Practice“ verhindern ein vertieftes Verständnis und behindern Kreativität. Schulen mit Lernschwierigkeiten können sich Inhalte nur teilweise forschend und entdeckend erarbeiten und brauchen hierbei instruktive Unterstützung und Übung. Sind bestimmte Grundfähigkeiten aufgebaut, können sie kreativ eingesetzt werden. Dem Üben müssen Lehrpersonen einen grossen Stellenwert einräumen, denn es gehört zum Lernprozess (190f.).

(4) Lehrpersonen brauchen Leistungen nicht zu messen.

Aus Leistung entsteht Leistung und dafür braucht es Leistungsmessungen. Es stehen dabei nicht die Noten im Vordergrund, sondern Daten, die die Lernbedürfnisse und die Leistungsfortschritte der Lernenden abbilden (191f.).

(5) Schülerinnen und Schüler müssen intrinsisch motiviert sein, um zu lernen.

Wenn Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten den Lernstoff nicht überblicken und unsicher sind, was auf sie zukommt, tun sie sich schwer, intrinsisch motiviert zu sein. Der Autor spricht sich dafür aus, Lernenden anspruchsvolle Aufgaben zu stellen und sie in Bezug auf deren Bewältigung zu loben. So kann extrinsische Motivation intrinsisch werden (S. 192).

(6) Der Aufbau des Selbstbewusstseins der Schülerinnen und Schüler ist das Hauptziel einer Lehrperson.

Das Selbstbewusstsein ist gekoppelt an Leistung. Wenn Lernende sich selbstwirksam erleben, stärkt das ihr Selbstbewusstsein mehr, als wenn man es durch spezielle Trainingsversuche aufzubauen (S. 193f.).

(7) Lernende mit Behinderung zu unterrichten braucht unendlich viel Geduld.

Kinder mit Behinderungen brauchen hohe Erwartungen und eher ungeduldige Lehrpersonen bezogen auf Methoden und Lernmaterial, das ihre Lernenden nicht weiterbringt. Wenn man zu langsam und kleinschrittig vorgeht, ist das Verständnis erschwert, weil Zusammenhänge unklar bleiben und die Konzentration zu stark beansprucht wird. Kurze Instruktionen sind effektiver (S. 194f.).

(8) Jedes Kind lernt anders.

Wenn jedes Kind vollkommen anders lernen würde, könnte man keine Klassen unterrichten. Es geht darum, Gemeinsamkeiten im Lernen der Schüler/innen zu erkennen, diese zu nutzen. Die Herausforderung liegt in der Passung der Strategien mit den Lernbedürfnissen der Kinder (S. 195f.).

(9) Eklektizismus ist gut.

Es gibt Lehrpersonen, die denken, dass eine Methode allein nicht alle wichtigen Aspekte des Lernens abdecken. Der Kern einer effektiven Methode muss bekannt sein. Die Mischung, ein bisschen von allem, aber nichts richtig, führt zu ineffizientem Unterricht.

(10) Ein guter Lehrer ist ein kreativer Lehrer.

Es gibt keine effektive Kreativität ohne das notwendige Wissen und die Fähigkeiten der Lehrperson, Unterricht entlang erprobter Verfahren zu planen und durchzuführen. Kreativität kann also nie der Schlüssel zu gutem Unterricht sein, sondern eine Fähigkeit, Unterrichtssignale zu optimieren, um deren Effektivität zu erhöhen (S. 196f.).

Heward (2003) gelingt es durch seine prägnante Formulierung und seine evidenzbasierte Argumentation, die eine oder andere persönliche Annahme offen zu legen und sichtbar zu machen. Darin liegt ein besonderer Wert seines Textes, denn er provoziert Irritationen. Gleichzeitig und mit Blick auf die Komplexität der inklusiven Praxis erscheinen die Thesen sehr rezepthaft und man verfällt dem Versuch, diese in ihrer Klarheit zu verwässern und zu relativieren. Irgendwo dazwischen gilt es wohl eine Praxis zu etablieren. Wenn Sie Lust auf Lernen und auf einen fachlichen Austausch im Team haben, dann bietet dieser Beitrag dafür eine gute Grundlage.

2. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule

Die Frage, ob und wie Inklusion umgesetzt werden kann, gehört in der scientific community nach wie vor zu den vielfach diskutierten Topics. Ja, eine inklusive Schule zu werden ist möglich, wenn einige Ingredienzien vorhanden sind, belegen die Autor/innen des „Rezeptbuchs schulische Integration“ (Lienhard-Tuggenberg, Joller-Graf, Mettauer Szaday, 2011). Sie geben konkrete Hinweise und Tipps was Schulen brauchen, um eine inklusive Schule für alle zu werden und verweisen diesbezüglich auf sechs wichtige Bereiche: (1) Begriffliche Klärungen, (2) Integrative Haltung, (3) Guter Unterricht & gemeinsames Lernen, (4) Förderung, (5) Zusammenarbeit, (6) Steuerung und Qualitätseentwicklung.

(1) *Begriffliche Klärungen*: Integration bedeutet den bewussten Einbezug von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen (Kinder, die von Funktionsbeeinträchtigungen oder Umweltfaktoren betroffen sind, die Entwicklungs- und Bildungsprozesse hemmen) in die Regelschule. Inklusiv ist eine Schule, die sämtliche Kinder und Jugendlichen aus ihrem Einzugsgebiet aufnimmt (S. 13ff.).

(2) *Integrative Haltung*: Integrative Haltung meint eine gemeinsame Ausrichtung, die Integration zum Normalfall und Separation zur Ausnahme erklärt. Respekt, Solidarität und ein werteschätzender Umgang werden gefördert. Ziel ist die soziale Integration aller Personen einer Schule und ein Unterricht, der sich nach der Vielfalt der Schöler/innen richtet und zusätzliche Förderung integrativ organisiert. Die Verantwortung für Schöler/innen mit Beeinträchtigungen wird gemeinsam getragen (145ff.).

(3) *Guter Unterricht und gemeinsames Lernen*: Die folgenden zehn didaktischen Prinzipien gelten für guten integrativen Unterricht (S. 63ff.): (1) Lebenswelten der Lernenden einbeziehen, (2) Inhalte variante reich anbieten, (3) Aufgabenstellungen unterschiedlicher Schwierigkeit anbieten, (4) Beim Vorwissen und den Erfahrungen der Lernenden ansetzen, (5) Lernende mit einer Lernumgebung herausfordern, (6) Lernende ihr Wissen nutzen lassen, (7) sich Zeit nehmen für vollständige Lernprozesse, (8) Fertigkeiten und Wissen repetieren, (9) Ziele vereinbaren und den Erfolg positiv verstärken, (10) Minimale Unterstützung bieten. Gemeinschaftsbildung, gegenseitige Wertschätzung und Beziehungsaufbau gehören bei aller Individualisierung dazu.

(4) *Förderung*: Gute Förderung ist ressourcenorientiert und die bestmögliche Lösung für das Kind. Die Ressourcen aller Beteiligten werden optimal genutzt und die Förderung findet integrativ, d.h. in gemeinsam geplanten Unterrichtssituationen mit geklärten Zielen statt. Die Lehrmethoden ermöglichen dem Kind angemessenes Lernen, allfällige Lernzielanpassungen, hilfreiche Materialien und Hilfsmittel sowie Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern und Überprüfung des Lernerfolges unterstützen den Lernprozess (S. 147f.).

(5) *Zusammenarbeit*: Zusammenarbeit erfolgt an integrativen Schulen kind-, unterrichts- und themenbezogen: Kindbezogene Zusammenarbeit beinhaltet Interdisziplinarität, geklärte Aufgaben und verbindlich geregelte Abläufe zwischen Fachpersonen. Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit fokussiert Themen wie Umgang mit Heterogenität, Lernvoraussetzungen der Schöler/innen, gemeinsames Lernen und Unterstützungsförmen für Lehrpersonen. Themenbezogene Zusammenarbeit erfolgt schulintern und dient dem systematischen fachlichen Austausch (S. 148ff.).

(6) *Steuerung und Qualitätseentwicklung*: Die Einführung der schulischen Integration führt zu einem umfassenden Schulentwicklungsprozess! Integration bedeutet stets Schul- und Unterrichtseentwicklung (Unterrichtsteams, Gefässe der Zusammenarbeit) (S. 154ff.).

Integrative bzw. inklusive Schulen sind innovative Schulen, sie haben sich auf einen Schulentwicklungsprozess eingelassen, der neben neuen Formen der Zusammenarbeit auch die Entwicklung der Unterrichtsqualität umfasst. Das Rezeptbuch spannt inhaltlich den Bogen von der Empirie über Praxisbeispiele zu konzeptuellen Grundlagen und Hinweisen zur Umsetzung. Ein Glossar sowie Buchempfehlungen und Hinweise auf Medien und Materialien ergänzen das Angebot. Als Leser*in fühlt man sich grundlegend informiert und sieht sich befähigt, den Wert der Integration bzw. Inklusion nicht nur empirisch zu begründen, sondern auch aufzuzeigen, was es für die Umsetzung braucht. Das Buch richtet sich an Leser*innen an Regelschulen, die beabsichtigen, ihre Schule zu einer Schule für alle weiterzuentwickeln.

3. Inklusion und Gerechtigkeit

Die Diskussion um Inklusion und Bildungsgerechtigkeit bildet einen dritten Bereich der aktuellen Diskussion. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist ein Recht auf Inklusion i.S. gleichberechtigter Teilhabe an der Gemeinschaft verbunden. Doch was ermöglicht Inklusion, was Separation verhindert? Felder (2012) liefert dafür in ihrem Buch „Inklusion und Gerechtigkeit“ eine ethische Begründung.

Die Frage nach dem „moralischen Recht auf Inklusion“ steht im Zentrum der Arbeit. Diese Frage ist in zweierlei Hinsicht relevant, zum einen ist Inklusion ein unhinterfragter Wert, auf den in verschiedenen Zusammenhängen Bezug genommen wird, zum anderen involvieren moralische Rechte moralische Ansprüche und implizieren Pflichten seitens anderer Personen (S. 15). Es geht der Autorin darum zu klären, worauf genau ein Rechtsanspruch bestehen könnte und wie ein solches Recht aussehen könnte? Ist es ein Recht, das allen Menschen zukommt oder nur einer besonderen Gruppe von Menschen (S. 16)? Die Autorin stellt zu Beginn fünf sehr unterschiedliche Praxisbeispiele vor, die im Buch wieder aufgegriffen und mit Bezug zur Rechtsfrage diskutiert werden. Daraus ergibt sich eine gute Verbindung zwischen theoriebezogenen Anteilen und der Inklusionspraxis. Im ersten Teil diskutiert die Autorin die theoretischen und moralphilosophischen Grundlagen und beschreibt, dass ein Recht auf etwas nur dann bestehen kann, wenn es erzwingbar ist. Für Gegenstände, die an *Freiwilligkeit* gebunden sind wie Dankbarkeit oder Liebe würde dies nicht gelten. Eine zweite Bedingung ist an die Verfügungsmacht eines Pflichtenträgers geknüpft. Daraus entwickelt sie ein Modell von Behinderung, dass das „*menschliche Wohlergehen*“ (S. 83) ins Zentrum stellt und argumentiert, dass es mit Rechten die Interessen (z.B. menschliche Bedürfnisse, Pläne und Ziele, d.h. ihre relevanten Aspekte) zu schützen gilt, die zu diesem Wohlergehen beitragen. Vor diesem Hintergrund wird im zweiten Teil die Struktur und die normative Relevanz sowie das Recht auf Inklusion begründet. Die normative Bedeutung der Inklusion besteht in der *Freiheit*, der *Entwicklung* und der *Anerkennung* (S. 215ff.). Der Ausschluss eines Menschen verunmöglicht ihm ein gutes Leben, weshalb bestimmte Rechte auf Inklusion bestehen müssen. Unterschieden wird zwischen einem Recht auf „Nicht-Diskriminierung“ und auf „Ermöglichungsbedingungen“, die der Staat bereitzustellen hat (S. 267). Die genaue Ausgestaltung des Rechts auf Ermöglichungsbedingungen von Inklusion (Güter, die sich in direkter Weise auf die Lebenslage behinderter Menschen beziehen und Inklusion fördern, Kooperation, Dialog) muss Teil eines öffentlichen, gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses sein (S. 268). Die Autorin kommt zum Schluss, dass Inklusion zwar ein berechtigtes Interesse von Menschen darstellt, aber nur begrenzt erzwingbar sei – auch nicht vom Staat, da bestimmte Interessen nicht im Einflussbereich eines Pflichtenträgers stehen. Damit erteilt sie vielfache Inklusionsansprüche eine Absage, da diese unrealistisch oder gar antiliberal sind. Diese Absage an das moralische Recht auf Inklusion hebt die Bedeutung von *Freiwilligkeit*, *Zuwendung* und *gesellschaftlicher Solidarität* hervor.

Der Text empfiehlt sich Leser*innen, die an einem anspruchsvollen, theoretischen Zugang zu Inklusion interessiert sind und zugleich den Transfer der Theorie auf Praxisbeispiele schätzen. Der Wert des Beitrags liegt darin, dass oft verwendete Begriffe wie Inklusion und Gerechtigkeit und die damit verbundenen Werte und ihre Normativität hinterfragt werden. Es wird deutlich, dass mit Inklusion Interessen von Menschen mit Behinderung mit dem Ziel des Wohlergehens verfolgt werden, und dass es für diese Umsetzung Ermöglichungsbedingungen braucht, die gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen unterliegen. Inklusion bleibt damit eine freiwillige und solidarische Aufgabe.

Eine Zusammenführung der Beiträge zeigt, dass Inklusion durch die Begriffe Freiheit, Entwicklung und Anerkennung normative Bedeutung gewinnt auch wenn kein moralisches Recht besteht. Das Rezeptbuch diskutiert, wie von Felder (2011) bezeichnet, verschiedene Ermöglichungsbedingungen von Inklusion auf institutioneller und individueller Ebene und beschreibt damit die Wissensbestände und den Weg, den jede Schule zu gehen hat, die eine inklusive Schule werden will. Eine inklusive Schule ist nicht von heute auf morgen zu realisieren. Schulen müssen sich freiwillig auf einen Schulentwicklungsprozess einlassen, der alle Betroffenen einbezieht und auf die Etablierung einer neuen Praxis abzielt. Ziel ist ein Unterricht, in dem Schüler*innen Lernfortschritte machen und eine Praxis, die sich die Ergebnisse der Unterrichtsforschung zunutze macht, denn „The biggest reason we do not teach more children with disabilities better than we do is not because we do not know enough but because we do not teach them as well as we know“, so Heward (2003, S. 201).

Literatur

Felder, F. (2011). *Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe*. Frankfurt/New York: Campus.

Heward, L. (2003). *Ten Faulty Notions About Teaching and Learning That Hinder the Effective ness of Special Education*. The Journal of Special Education, 36 (4), 186-205.

Lienhard-TugGENER, P., Joller-Graf, K., Mettauer-Szaday, B. (2011). *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. Bern: Haupt.

Lesetipp

McLeSkey, J., Waldron, N.L. (2011). *Educational Programs for Elementary Students with Learning Disabilities: Can They Be Both Effective and Inclusive?* Learning Disabilities Research and Practice, 26 (1), 48-57.

Der Beitrag diskutiert ein wichtiges Spannungsfeld schulischer Integration, nämlich die Frage, ob Schulen sowohl integrativ wie auch effektiv sein können. Die Autoren geben darauf eine empirische Antwort.

Authorin

Dr. Silvia Poolmaag

Universität Zürich

Institut für Erziehungswissenschaften / Sonderpädagogik

Wissenschaftliche Mitarbeiterin/Dozentin

Hirschengraben 48

8001 Zürich

+41 44 634 31 22 / spool@ife.uzh.ch